Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ: 9070138
Centre d'intérêt: 520

---

Meinier, Aline

Les modèles d'enrichissement de Parnes et de Taylor / Aline Meinier, André Pronovost. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, [1987?]
    66 p. ; 28 cm

    Titre de la couv.

    ISBN 2-920766-59-7

Vedette(s)-secondaire(s): Pronovost, André * Commission des écoles catholiques de Montréal. Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle

---

Descripteur(s): Enseignement enrichi * Activité d'apprentissage * Habileté * Résolution de problème * Créativité * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Parnes, S. J * Taylor, C. W

---

Ce guide pédagogique présente aux enseignants du primaire et du secondaire deux approches pour concevoir des activités d'enrichissement, celle de Parnes, la résolution créatrice de problème, et celle de Taylor, le développement des "talents multiples". Pour chacune de ces approches, le guide définit les concepts de base et fournit des indications pratiques sous forme de marche à suivre et de grilles d'analyse. En annexe, l'enseignant trouvera un "guide d'auto-formation" à l'application en classe du modèle de Parnes, ainsi que des exemples d'activités d'enrichissement selon Parnes.

---

Type de document: d

---

CÉCM

# LES MODÈLES D'ENRICHISSEMENT
# DE PARNES ET DE TAYLOR

Direction générale

Bureau de ressources
en développement pédagogique
et en consultation personnelle

Aline Meinier
André Pronovost

Note: Afin d'éviter d'alourdir le texte, le présent document se conformera à la règle de grammaire qui permet que le masculin ait une valeur de neutre.

Supervision: Georges Ouellet

La Commission des écoles catholiques
de Montréal

Direction générale

Bureau de ressources
en développement pédagogique
et en consultation personnelle

ISBN 2-920766-59-7

Dépôt légal - 3e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

90-70138

CE DOCUMENT A ÉTÉ RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DANS LE CADRE DE SON PROGRAMME D'AIDE À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE.

# TABLE DES MATIÈRES


| | Page |
|---|---|
| AVANT-PROPOS........................................................ | 5 |
| CHAPITRE PREMIER - PARNES: LA RÉSOLUTION CRÉATRICE DE PROBLÈMES.. | 7 |
| CHAPITRE II - TAYLOR: L'APPROCHE DES TALENTS MULTIPLES........... | 27 |
| BIBLIOGRAPHIE....................................................... | 49 |
| ANNEXE A - GUIDE D'AUTO-FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'APPLICATION EN CLASSE DU MODÈLE DE PARNES........................ | 51 |
| ANNEXE B - EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'ENRICHISSEMENT (PARNES)........ | 59 |

## AVANT-PROPOS

Ce document s'adresse aux enseignants du primaire et du secondaire désireux d'intégrer à leur pédagogie des activités d'enrichissement. Ces activités, qui s'adressent primitivement aux élèves doués ou talentueux, peuvent très bien être exploitées auprès des autres clientèles, et par conséquent s'inscrire dans n'importe quel cadre organisationnel, depuis la classe régulière à l'atelier professionnel, en passant par la classe-ressource au primaire et le module au secondaire.

Ce document décrit deux modèles, en l'occurrence le modèle de Parnes (1966) sur la résolution créatrice de problèmes, et le modèle de Taylor (1968) sur les talents multiples.

# CHAPITRE PREMIER

## PARNES: LA RÉSOLUTION CRÉATRICE DE PROBLÈMES

### 1. Origine du modèle

Le modèle de Parnes est né des travaux d'Osborn (1963) sur l'utilisation de l'imagination créatrice pour résoudre les problèmes pratiques rencontrés dans le monde des affaires, ainsi que des travaux de Torrance (1965) sur le développement de la créativité.

### 2. L'efficacité du modèle

L'efficacité du modèle de Parnes a été démontrée dans de nombreux domaines de la vie américaine: affaires, administration publique, santé, éducation, etc.

### 3. Les buts du modèle en éducation

L'application en classe du modèle de Parnes vise à rendre les élèves capables d'élaborer des solutions originales et réalisables, comme la réponse à une situation jugée initialement améliorable, ou la réponse à un problème embarrassant.

Le modèle de Parnes, tout en promouvant la créativité, fait en sorte d'orienter cette créativité vers un résultat tangible dans un temps donné.

Dans la mesure où il tend à développer les habiletés créatrices dont l'individu a besoin pour s'adapter au milieu social en perpétuel changement, le modèle de Parnes répond au courant actuel en éducation.

## 4. La créativité en tant que comportement à développer

Selon Parnes, la créativité est un comportement, un ensemble de comportements pouvant être manipulés, appris, perfectionnés. La créativité n'est pas une caractéristique innée et fixe, mais plutôt présente chez tous à des degrés divers. Parnes conçoit le comportement créateur comme:

> ... une réponse, des réponses, un ensemble de réponses à des stimuli internes et externes différents, ces stimuli étant constitués de mots, choses, symboles, etc. Ce comportement résulte en, au moins, une combinaison unique qui renforce la réponse ou l'ensemble des réponses.

Parnes estime que la créativité est fonction d'un processus de croissance, d'imagination et de jugement, l'individu appliquant à des stimuli externes et internes ses connaissances personnelles, son imagination et son jugement, de façon à créer un produit à la fois utile et valable.

Le modèle de Parnes, du fait qu'il insiste sur l'importance de différer le jugement - c'est-à-dire de se libérer de la tendance

naturelle à juger, avant de la dire ou de l'écrire, une réponse bonne ou mauvaise -, amène l'élève à laisser "vagabonder" son imagination et à imaginer d'autres réponses possibles, moins conventionnelles.

Dans l'esprit de Parnes, la créativité peut donc être développée par entraînement, et le plus tôt sera le mieux, dès l'école primaire par exemple.

## 5. L'entraînement à la créativité à l'école

Les enseignants, estime Parnes, sont en mesure d'entraîner les élèves à la créativité et à les aider à étendre cette créativité apprise en classe à toutes sortes de problèmes de la vie quotidienne. Mais il n'est pas nécessaire, précise-t-il, que l'enseignant soit lui-même créatif, son rôle étant surtout de faciliter l'entraînement de l'élève.

## 6. Les cinq étapes du modèle

Le modèle de Parnes est constitué de cinq étapes, chacune préparant l'étape subséquente. A chaque étape correspondent en effet des habilités cognitives spécifiques témoignant de niveaux de pensée que l'élève doit avoir atteints afin d'accéder à l'étape suivante.

Les trois tableaux ci-après (1, 2 et 3) sur les cinq étapes du modèle de Parnes décrivent respectivement la démarche de l'élève (tableau 1), le rôle - facilitateur - de l'enseignant (tableau 2), et les techniques à utiliser pour entraîner l'élève à la résolution créatrice de problèmes (tableau 3).

À noter: l'existence d'une étape dite préparatoire, à l'intention des élèves du primaire.

Tableau 1

Étapes du modèle de Parnes et démarches de l'élève

| ÉTAPES | DÉMARCHES DE L'ÉLÈVE |
|---|---|
| ÉTAPE PRÉPARATOIRE<br>Prise de conscience du problème | - L'élève réalise l'existence d'un problème à résoudre, d'une situation à améliorer.<br>- Il donne la priorité à ce problème, à cette situation. |
| ÉTAPE I<br>Établissement des faits<br>(ANALYSE) | - L'élève rassemble les éléments qui permettent de comprendre le problème, la situation.<br>- Il approfondit les causes ayant pu engendrer le problème, la situation.<br>- Il s'assure que les bonnes causes ont été évoquées. |
| ÉTAPE II<br>Identification du problème<br>(ANALYSE) | - L'élève voit comment les différents éléments du problème s'articulent.<br>- Il part de ces éléments pour identifier les différents aspects d'un problème plus important.<br>- Il énonce clairement ce problème. |
| ÉTAPE III<br>Recherche de solutions<br>(SYNTHÈSE) | - L'élève avance toutes sortes de solutions, des plus conventionnelles aux plus originales.<br>- Il dresse une liste des différentes solutions possibles. |
| ÉTAPE IV<br>Choix de la solution<br>(ÉVALUATION) | - L'élève choisit les solutions qui ont le plus de chance de résoudre le problème, d'améliorer la situation (maximum de 5).<br>- Il établit les critères d'évaluation des différentes solutions, et les applique à chacune d'elles.<br>- Il retient la meilleure solution. |
| ÉTAPE V<br>Application de la solution<br>(SYNTHÈSE) | - L'élève développe une stratégie.<br>- Il imagine les réactions de chacun face à la solution. |

Tableau 2

Étapes du modèle de Parnes et rôles de l'enseignant

| ÉTAPES | RÔLES DE L'ENSEIGNANT |
|---|---|
| ÉTAPE PRÉPARATOIRE<br>Prise de conscience du problème | - L'enseignant sensibilise les élèves à des problèmes auxquels ils sont aux prises et souhaiteraient trouver des solutions. |
| ÉTAPE I<br>Établissement des faits<br>(ANALYSE) | - L'enseignant invite les élèves à se pencher sur un problème et à faire la part de ce qu'on sait et de ce qu'on ne sait pas sur celui-ci. |
| ÉTAPE II<br>Identification du problème<br>(ANALYSE) | - L'enseignant sensibilise les élèves aux différents aspects du problème, et les aide à le circonscrire. |
| ÉTAPE III<br>Recherche de solutions<br>(ANALYSE) | - L'enseignant présente des techniques destinées à stimuler les idées et à trouver des solutions. |
| ÉTAPE IV<br>Choix de la solution<br>(ÉVALUATION) | - L'enseignant aide à définir des critères permettant d'évaluer les solutions retenues à l'étape précédente. |
| ÉTAPE V<br>Application de la solution<br>(SYNTHÈSE) | - L'enseignant aide les élèves à mettre sur pied le plan d'action, la stratégie, ainsi qu'à voir l'effet qu'aura la solution sur les individus concernés par le problème et sur l'environnement. |

Tableau 3

Étapes du modèle de Parnes et techniques appropriées

| ÉTAPES | TECHNIQUES APPROPRIÉES |
|---|---|
| ÉTAPE PRÉPARATOIRE<br>Prise de conscience du problème | - Questions ouvertes, c'est-à-dire commençant par qui, que, quoi, où, quand, comment, etc. (Les réponses à ces questions peuvent être données par écrit, c'est-à-dire individuellement, ou de vive voix, c'est-à-dire collectivement.) |
| ÉTAPE I<br>Établissement des faits<br>(ANALYSE) | - Idem. |
| ÉTAPE II<br>Identification du problème<br>(ANALYSE) | - Idem. |
| ÉTAPE III<br>Recherche de solutions<br>(SYNTHÈSE) | - Brainstorming.<br>- S.C.A.M.P.E.R. |
| ÉTAPE IV<br>Choix de la solution<br>(ÉVALUATION) | - Évaluation (consignée sur grille). |
| ÉTAPE V<br>Application de la solution<br>(SYNTHÈSE) | - Brainstorming. |

**Le brainstorming**

Décrite par Osborn (1963) pour "accélérer l'imagination", cette technique vise à produire le plus grand nombre d'idées possible, à émettre toutes les idées qui viennent à l'esprit, de même qu'à élaborer à partir des idées venues à l'esprit des autres.

Cette technique, lorsque destinée à la solution de problèmes, à l'amélioration de situations données, obéit cependant à deux règles:

. le brainstorming doit débuter par une question ouverte qui reprend l'énoncé du problème.
Ex.: "Comment pourrait-on améliorer la propreté de la classe?"

. le brainstorming doit avoir un début et une fin, et le temps alloué (de 3 à 5 minutes) doit être connu des participants avant que ne débute le brainstorming.

**Le S.C.A.M.P.E.R.**

Mise au point par Éberle (1971) à partir des travaux d'Osborn (1963), cette technique consiste à appliquer aux idées émises lors d'un brainstorming des questions simples et directes énoncées comme suit:

S (pour Substitution)

"Que feriez-vous à la place de...?"

"Que feriez-vous pour remplacer...?"

"Que feriez-vous pour améliorer...?"

C (pour Combinaison)

"Que pourriez-vous combiner avec...?"

A (pour Adaptation)

"Que suggéreriez-vous pour que ce soit plus [illegible]?"

M (pour Modification)

"Que changeriez-vous pour que ce soit plus [illegible]s court?"

P (pour Promotion)

"Pourriez-vous utiliser à d'autres fins...?"

E (pour Élimination)

"Que pourriez-vous soustraire de...?"

R (pour Réversibilité)

"Qu'arriverait-il si vous inversiez...?"

| Solutions avancées \ Critères | A | B | C | D | Total des points |
|---|---|---|---|---|---|
| 1) | | | | | |
| 2) | | | | | |
| 3) | | | | | |
| 4) | | | | | |
| 5) | | | | | |

Figure 1. Grille d'évaluation des solutions avancées.

**L'évaluation**

L'évaluation (ou technique de l'évaluation) permet de comparer les solutions, idées ou stratégies proposées, et de retenir la meilleure. La grille d'évaluation ( figure 1 ) tient lieu d'instrument à la technique d'évaluation.

L'évaluation se fait comme suit:

. Les élèves (A, B, C, D, etc.) s'arrêtent sur cinq solutions possibles (1, 2, 3, 4, 5), qu'ils reportent sur la grille sous la rubrique SOLUTIONS POSSIBLES.

. À partir d'un court brainstorming, les élèves décident ensuite des critères à retenir pour évaluer ces solutions.

. Cela fait, chaque élève y va de sa cote pour chaque solution:

3 = excellent
2 = bon
1 = passable

. La solution la mieux cotée est retenue.

## 7. L'application en classe du modèle de Parnes

L'application en classe du modèle de Parnes implique des changements portant sur l'environnement d'apprentissage, sur les attitudes respectives de l'enseignant et de l'élève, ainsi que sur l'acte d'apprentissage.

### L'environnement d'apprentissage

Il doit favoriser la pensée créatrice. C'est un environnement qui, tout en offrant à l'élève des opportunités de développer ses habiletés, en encourageant la coopération et en facilitant la communication, contribue à lever les blocages à la créativité. Le tableau ci-après (tableau 4), inspiré des travaux de Paré (1977) sur les conditions pouvant bloquer ou faciliter la créativité, rend compte des principaux blocages à la créativité.

Tableau 4

Les principaux blocages à la créativité

| Niveaux de blocage / Sources de blocage | **Blocages liés aux conditions dans lesquelles s'effectuent les apprentissages.** | **Blocages liés aux attitudes des adultes** | **Blocages liés aux attitudes des pairs** |
|---|---|---|---|
| **Pressions en faveur de la conformité** | L'école a tendance à créer chez l'élève le souci de la réponse prévue, en l'occurrence la bonne. | Les adultes, avec leurs attentes, induisent un certain type de réponses. (Toute dérogation au schéma traditionnel question-réponse insécurise l'adulte.) | Les blocages peuvent provenir de préoccupations trop grandes vis-à-vis de l'opinion des pairs. |
| **Peur des autres et des sanctions** | L'élève se conforme aux attentes de l'école: la "mauvaise réponse" (celle qui n'est pas prévue) entraîne la "sanction" (la mauvaise note), d'où blocage de toute nouvelle production. | Toute production est soumisu à l'approbation des adultes. Toute critique négative entraîne un arrêt de la production. | Les pressions du groupe inhibent l'originalité. La peur du ridicule et de l'ironie détruit le sentiment de confiance en soi. Aussi, par crainte du rejet, l'élève se conforme. |
| **Enseignement programmé et superplanification** | L'enseignement programmé, qui exalte l'utilisation des fiches et des questions fermées, privilégie une seule réponse, la bonne. | Les consignes fermées des adultes amènent ceux-ci à des intolérances face aux enfants qui s'écartent de ces consignes. | Le créateur peut être perçu comme déviant, et rejeté. |
| **Enseignement dans la discipline et l'ordre excessifs** | Parler à tour de rôle, en levant la main pour demander l'autorisation, inhibe la créativité. | | |

**Les attitudes respectives de l'enseignant et de l'élève**

L'enseignant, de dispensateur d'information, doit adhérer au rôle de facilitateur et d'animateur tolérant face à la créativité. Quant à l'élève, de récepteur passif, il doit faire preuve d'ardeur à la tâche et s'habituer entre autres aux questions ouvertes.

**L'acte d'apprentissage**

Parnes préconise un processus d'apprentissage qui diffère du processus habituel. Le tableau 5 témoigne des modifications à l'acte d'apprentissage qu'entraîne l'application en classe du modèle de Parnes.

Tableau 5

Modèle de Parnes et modifications à l'acte d'apprentissage

| ACTE D'APPRENTISSAGE | | |
|---|---|---|
| CONTENU | PROCESSUS | PRODUIT |
| Contenu varié, inhabituel, lié aux problèmes identifiés par les élèves.<br><br>Enrichissement du contenu/ diversité. | Progression dans le processus liée à l'intervention de différents niveaux de pensée (mémoire, compréhension, analyse, synthèse, évaluation).<br><br>Enrichissement du processus/complexité | Le produit (la solution) résulte d'une transformation des données plutôt que d'un résumé des données.<br><br>Le produit est orienté vers des auditoires réels ou simulés. |

8. **Matières scolaires couvertes par le modèle de Parnes**

Le modèle de Parnes ne s'applique pas à une matière plus qu'à une autre. Sciences humaines, sciences de la nature, éducation au choix de carrière constituent autant de matières, de lieux privilégiés auxquels puisse s'appliquer le modèle de Parnes.

9. **Modalités d'application**

Elles peuvent varier d'une institution scolaire à une autre, d'un niveau académique à un autre, comme le montre le tableau 6.

Tableau 6

Modalités d'application du modèle de Parnes

| Niveaux d'application / Modalités d'application | Primaire | Secondaire |
|---|---|---|
| A qui l'appliquer? | Aux élèves doués ou à l'ensemble des élèves d'une classe. | Aux élèves doués ou à l'ensemble des élèves inscrits à un cours dont l'enseignant veut appliquer le modèle de Parnes. |
| A quoi l'appliquer? | A un problème choisi par les élèves ou conjointement par les élèves et l'enseignant. | |
| Comment? | Eberle préconise l'entraînement progressif. | Globalement |
| Où? | Dans le local de classe ou dans une classe ressource. | Dans le local de classe. |
| Quand? | Pendant le temps de classe ou à d'autres moments* | |
| Pourquoi? | Pour le développement du comportement créateur. | Pour amener les élèves à mieux affronter la réalité. |
| Qui l'applique? | L'enseignant, s'il est lui-même entraîné, ou une personne-ressource. | |

* Certaines écoles choisissent de faire des activités d'enrichissement en dehors des heures habituelles de classe.

10. **La formation des enseignants à l'application en classe du modèle de Parnes**

Cette formation peut être l'objet d'une session de perfectionnement, c'est-à-dire dans un temps relativement court. Mais l'enseignant peut aussi procéder à sa propre formation. Eberle (1981) a produit là-dessus un guide d'auto-formation facile à suivre, constitué principalement de feuilles de travail à compléter par l'enseignant (voir annexe A).

11. **La présentation du modèle aux élèves**

Après leur avoir fait remarquer que la résolution créatrice de problèmes est autre chose qu'un jeu, l'enseignant explique aux élèves que celle-ci va leur permettre d'améliorer des situations, de résoudre des problèmes auxquels ils seront confrontés à l'école, à la maison, entre amis, etc.; va les aider à développer des habiletés qu'ils sauront utiliser toute leur vie durant.

12. **L'application en classe du modèle de Parnes**

Le modèle peut être appliqué progressivement, étape par étape, avec des activités propres à chaque étape, activités faisant appel à des niveaux de pensée de plus en plus complexes, comme on l'a vu précédemment. Les exemples d'activités présentées en annexe B, conçues pour les élèves du primaire, valent aussi pour les élèves du secondaire, à condition de les adapter.

Le modèle de Parnes peut aussi être appliqué, non plus progressivement, mais dans sa totalité, formule convenant principalement aux élèves doués ou talentueux.

## 13. Évaluation de l'application en classe du modèle de Parnes

Bien entraînés à la résolution créatrice de problèmes, les élèves devraient pouvoir développer des mécanismes de pensée créatrice, et étendre ces mécanismes, ces habiletés à tous les secteurs de l'activité humaine.

On mesurera l'effet de l'application en classe de la résolution créatrice de problèmes, par l'observation (en comptant le nombre d'idées produites en vue de résoudre une quantité donnée de problèmes, et en évaluant la qualité de ces idées), ainsi que par des questionnaires: questionnaires testant directement l'habileté à résoudre de l'élève, ou invitant le parent ou l'enseignant à se prononcer sur cette habileté de l'élève.

# CHAPITRE II

## TAYLOR: L'APPROCHE DES TALENTS MULTIPLES

Comme Parnes, Taylor est d'avis que l'école doit faciliter l'adaptation du jeune à la société, adaptation dont la société profitera en retour. L'école doit non seulement se préoccuper de talent académique, non seulement dispenser des contenus obligatoires assurant la transmission des connaissances et des valeurs acquises de la société, non seulement développer les habiletés de mémoire et de compréhension, elle doit aussi apprendre au jeune à créer, à décider, à planifier, à prévoir et à communiquer. Créer, décider, planifier, prévoir et communiquer, voilà ce que Taylor appelle les "talents multiples". Plus que l'accroissement des connaissances, c'est le caractère transférable des expériences éducatives à l'âge adulte, qui retient l'attention de Taylor.

L'école, estime encore Taylor, doit d'autant plus aider le jeune et prendre en main l'éducation à la vie en société, que les jeunes, en dehors de l'école, ne bénéficient pas tous des mêmes chances.

### 1. Le talent selon Taylor

Le talent décrit des habiletés variables d'un individu à l'autre, et pouvant s'exercer dans divers domaines. On peut dire qu'un

grand nombre d'individus sont talentueux dans au moins un champ donné.

Être talentueux, c'est pouvoir accéder à une connaissance selon un mode d'apprentissage particulier, mode d'apprentissage correspondant à ce que l'individu est profondément.

Paré (1979), qui s'est largement inspiré de Taylor, estime que la reconnaissance et le développement des talents multiples contribuent à donner à chaque élève le droit de devenir ce qu'il est intrinsèquement. C'est lui donner l'occasion de faire l'expérience de la réussite, expérience valorisant l'élève en situation d'échec académique, et améliorant la conscience sociale de celui déjà fort académiquement. Tenir compte des différents talents revient à respecter les différences individuelles, à favoriser leur éclosion, entraînant du même coup la rupture avec l'uniformisation et affectant positivement la croissance personnelle, la motivation, la confiance en soi, la conscience sociale.

2. **Les six talents (ou habiletés) multiples: créativité, prise de décision, planification, prévision, communication, pensée.**

**Créativité**

Le talent créateur rend compte de l'aptitude à aller au-delà de

l'information que possède un individu sur un sujet donné; de l'aptitude à manipuler de nouvelles idées ou différents éléments d'information qui ne sont pas liés entre eux, dans le but de trouver d'autres idées, des solutions nouvelles, de nouveaux modes d'expression.

Le talent créateur est fonction de:

- la fluidité ou l'habileté à produire le plus d'idées ou de solutions possible. Leur quantité est plus importante que leur qualité.

- la flexibilité ou l'habileté à générer différents types d'idées ou de solutions.

- l'originalité ou l'habileté à concevoir des idées ou des solutions tout à fait uniques, ou à considérer un problème de façon inhabituelle.

**Prise de décision**

C'est l'habileté à évaluer une situation, un fait, un problème, de façon à juger de la conduite à adopter face à cette situation, à ce fait, à ce problème.

Le processus de prise de décision implique différentes opérations:

- l'évaluation expérimentale: c'est l'opération qui consiste à évaluer toutes les solutions possibles, selon des points de vue différents; puis à envisager toutes les conduites facilitant la solution.

- l'évaluation logique: opération durant laquelle toutes les solutions ou décisions sont analysées en fonction de leur valeur respective, durant laquelle les individus doivent considérer les buts visés, les conséquences d'une décision et les résultats escomptés;

- le jugement: opération qui consiste à choisir la meilleure solution, à prendre la meilleure décision au regard de la situation, du fait, du problème donné, solution ou décision que l'individu doit être en mesure de défendre.

**Planification**

Cette habileté, qui consiste à planifier efficacement, dépend de trois autres habiletés:

- l'élaboration: elle consiste à déterminer les différentes étapes de ce qui doit être fait. Cette démarche rend compte de l'objectif, des moyens utilisés pour rencontrer cet objectif, et du produit final escompté;

- la sensibilité aux problèmes: c'est la capacité de comprendre comment l'environnement et les individus peuvent affecter la réalité, de voir ce qui peut être changé et ce qui ne peut l'être, ainsi que les conséquences de ces changements;

- l'organisation: c'est l'habileté à disposer de ressources humaines et matérielles, et à contrôler les aspects temps, espace et argent d'une réalisation.

**Prévision**

Cette habileté consiste à prévoir les événements futurs, c'est-à-dire à évaluer les enchaînements de cause à effet et à décider en fonction de cette évaluation. L'habileté de prévision fait appel à d'autres habiletés ou capacités:

- la conception: l'habileté à se faire une idée générale d'une chose, d'un événement;

- la vision pénétrante: c'est la capacité à voir tous les détails des différents aspects d'une situation, à prévoir les changements possibles de cette situation et les effets de ces changements;

- la conscience sociale: c'est l'aptitude à prévoir les réactions d'autrui et leurs conséquences sur les événements à venir.

**Communication**

C'est l'habileté à émettre un message verbal ou non verbal de telle sorte qu'il soit bien compris par celui qui le reçoit. Cette habileté à la communication, liée au développement, comprend d'autres habiletés:

- la fluidité expressive: c'est l'aptitude à exprimer ses pensées, ses idées, ses besoins, et à comprendre les pensées, les idées et les besoins des autres;

- la fluidité d'association: c'est l'aptitude à comprendre ce qui lie une pensée à une autre, à appréhender le type de relation entre ses idées et expériences, et celles des autres;

- la fluidité verbale: c'est l'aptitude à varier les mots et, ce faisant, à préciser la pensée.

**Pensée**

La pensée peut être divergente, convergente ou évaluatrice. Divergente, elle permet de mettre l'accent sur la variété, par exemple de développer diverses possibilités (habiletés de planification) ou de faire des prévisions (habiletés de prévision). Convergente, elle permet de mettre l'accent sur l'unique possibilité, comme dans la communication (alors qu'il faut convenir du meilleur moment pour

envoyer un message) ou dans la planification (alors qu'il faut décider de l'enchaînement de séquences le plus efficace. Évaluatrice, la pensée permet d'évaluer, de juger l'information en fonction de certains critères.

Ces trois modes de pensée, interdépendants, interviennent donc à des moments différents et à divers degrés.

## 3. L'identification des talents chez l'élève

Elle se fait par observation systématique: l'enseignant place l'élève dans des situations d'apprentissage faisant appel aux habiletés ou talents auxquels Taylor fait référence. Les tableaux 7, 8, 9, 10 et 11 tiennent lieu de listes d'indicateurs des talents de Taylor. Faites à partir d'observations d'Eberle (1974) et de Renzulli (1976), ces listes, présentées sous forme de grilles, permettent de noter la fréquence d'apparition de comportements et attitudes de l'élève pour cinq des six talents décrits par Taylor.

Tableau 7

Liste des indicateurs du talent créateur

| Indicateurs de talent / Noms des enfants observés | A | B | C | D | ETC. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. A toujours beaucoup d'idées par rapport à une situation donnée. | | | | | |
| 2. Est tolérant vis-à-vis du désordre. | | | | | |
| 3. Est autonome dans son travail, a des intérêts personnels. | | | | | |
| 4. Produit des idées ou des produits nouveaux, uniques, inhabituels. | | | | | |
| 5. Part du travail des autres et arrive avec un produit plus intéressant. | | | | | |
| 6. Commence plus de choses qu'il ne peut en finir. | | | | | |
| 7. Témoigne d'une grande curiosité. | | | | | |
| 8. Aime prendre des risques, accepte les défis. | | | | | |
| 9. Souvent spontané, non orthodoxe, semble parfois manquer de sens pratique. | | | | | |
| 10. Émet des idées variées et prend en considération différents types d'approches pour résoudre un problème. | | | | | |
| Totaux maxima des cotes. | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Inscrire dans la colonne attribuée à chaque enfant l'une des cotes suivantes:

0 = rarement observé
1 = occasionnellement observé
2 = assez souvent observé
3 = souvent observé

Tableau 8

Liste des indicateurs du talent à la prise de décision

| Indicateurs de talent / Noms des enfants observés | A | B | C | D | ETC. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Aime prendre des décisions. | | | | | |
| 2. Reste émotionnellement en dehors des problèmes. | | | | | |
| 3. S'abstient de porter des jugements prématurés. | | | | | |
| 4. Considère différentes possibilités avant d'agir. | | | | | |
| 5. Pose beaucoup de questions pertinentes. | | | | | |
| 6. Pose des questions du genre "à supposer que...", "si..." | | | | | |
| 7. Décide après avoir considéré différents éléments. | | | | | |
| 8. Choisit à partir de critères. | | | | | |
| 9. Toujours prêt à défendre ses décisions. | | | | | |
| 10. S'en tient à sa décision et agit en conséquence. | | | | | |
| Totaux maxima des cotes. | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Inscrire dans la colonne attribuée à chaque enfant l'une des cotes suivantes:

0 = rarement observé
1 = occasionnellement observé
2 = assez souvent observé
3 = souvent observé

Tableau 9

Liste des indicateurs du talent à la planification

| Indicateurs de talent \ Noms des enfants observés | A | B | C | D | ETC. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Voit les ressources nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. | | | | | |
| 2. Saisit l'importance relative des différentes étapes d'un processus. | | | | | |
| 3. Est bon dans les jeux de stratégie. | | | | | |
| 4. Prévoit les effets des actions. | | | | | |
| 5. Sait décomposer et organiser en séquences les différentes étapes d'une démarche. | | | | | |
| 6. Sait établir des priorités. | | | | | |
| 7. Est sensible aux différentes contraintes liées au travail à deux ou en groupe. | | | | | |
| 8. Voit les détails d'un plan ou d'une procédure. | | | | | |
| 9. Voit les différentes manières de distribuer un travail, d'assigner des tâches. | | | | | |
| 10. Prend le temps qu'il faut pour réussir un travail. | | | | | |
| Totaux maxima des cotes. | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Inscrire dans la colonne attribuée à chaque enfant l'une des cotes suivantes:

0 = rarement observé
1 = occasionnellement observé
2 = assez souvent observé
3 = souvent observé

Tableau 10

Liste des indicateurs du talent à la prévision

| Indicateurs de talent / Noms des enfants observés | A | B | C | D | ETC. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Anticipe effets et résultats. | | | | | |
| 2. Évalue les acquis et les expériences. | | | | | |
| 3. Réorganise les acquis et les expériences. | | | | | |
| 4. Voit les situations objectivement. | | | | | |
| 5. Prend en considération les réactions humaines, fait preuve d'empathie. | | | | | |
| 6. Est en harmonie avec ses sentiments, ses idées. | | | | | |
| 7. Ne tient pas à tout prix à avoir raison dans ses prévisions. | | | | | |
| 8. A conscience du milieu social. | | | | | |
| 9. Est sensible aux actions pouvant affecter les gens et l'environnement. | | | | | |
| 10. Perçoit les relations de cause à effet dans une situation. | | | | | |
| Totaux maxima des cotes. | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Inscrire dans la colonne attribuée à chaque enfant l'une des cotes suivantes:

0 = rarement observé
1 = occasionnellement observé
2 = assez souvent observé
3 = souvent observé

Tableau 11

Liste des indicateurs du talent à la communication

| Indicateurs de talent / Noms des enfants observés | A | B | C | D | ETC. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parle et écrit directement et efficacement. | | | | | |
| 2. Modifie et ajuste son discours de façon à être toujours bien compris. | | | | | |
| 3. S'exprime de façon concise. | | | | | |
| 4. Est capable d'expliquer les choses de façon claire et précise. | | | | | |
| 5. Utilise des mots qui ajoutent de la couleur, de l'émotion et de la beauté à son discours. | | | | | |
| 6. Exprime pensées et besoins de manière claire et précise. | | | | | |
| 7. Peut trouver des moyens variés pour exprimer clairement ses idées. | | | | | |
| 8. Peut décrire les choses en quelques mots. | | | | | |
| 9. Exprime des nuances en utilisant des synonymes. | | | | | |
| 10. Peut exprimer des idées avec une variété de manières. | | | | | |
| Totaux maxima des cotes. | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Inscrire dans la colonne attribuée à chaque enfant l'une des cotes suivantes:

0 = rarement observé
1 = occasionnellement observé
2 = assez souvent observé
3 = souvent observé

Ses observations terminées, l'enseignant est à même de dresser le profil individuel de l'élève, de voir ses forces et ses faiblesses, et d'agir en conséquence (figure 2).

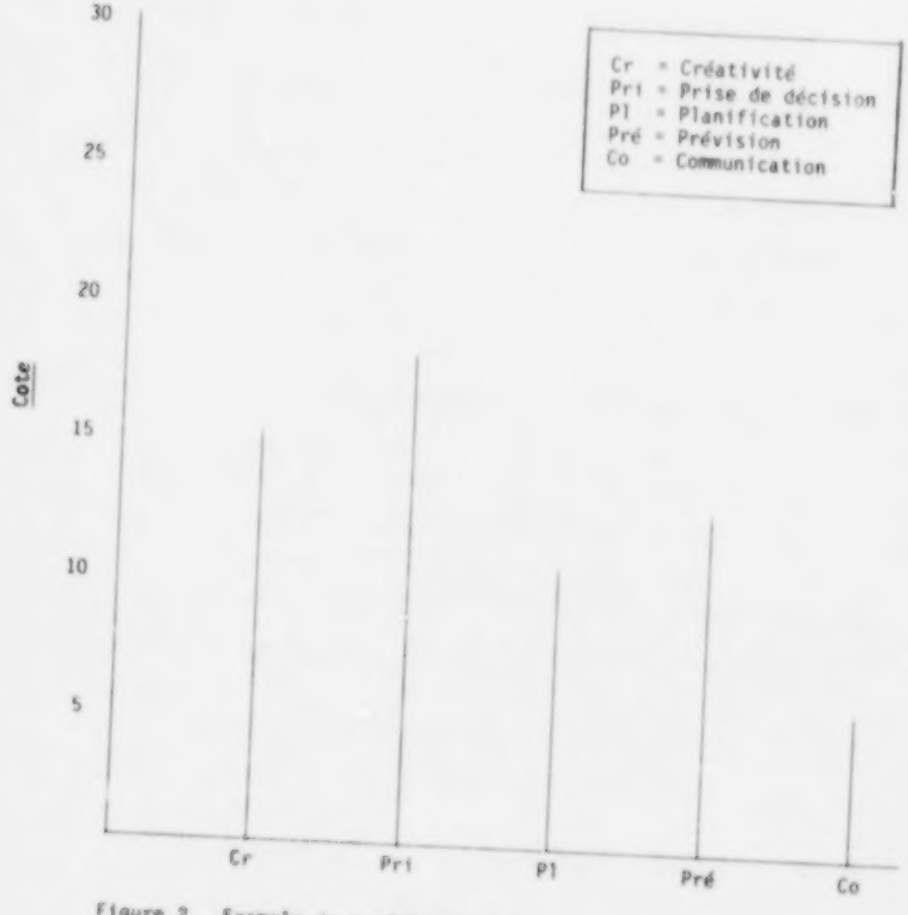


Figure 2. Exemple de profil individuel.

4. **Conditions favorisant le développement des talents**

. Environnement approprié.

. Attitudes particulières de l'élève et de l'enseignant: rôle actif de l'élève, rôle d'animateur de l'enseignant.

. Modalités organisationnelles appropriées.

. Activités faisant appel à des stratégies (ou marches à suivre) modifiant l'acte d'apprentissage habituel. Maker (1982) propose des marches à suivre (voir ci-après) spécifiques à chaque talent de Taylor.

**Marche à suivre pour développer le talent créateur**

Étape 1: Présenter aux élèves une situation, un problème susceptible de susciter leur réflexion.

Étape 2: Laisser aux élèves le temps de penser au problème et de dresser une liste d'idées, de solutions.

Étape 3: Permettre aux élèves d'échanger leurs idées, de les reconsidérer, de les nuancer.

Étape 4: Suspendre l'activité pour favoriser l'incubation.

Étape 5: Revenir à l'activité après un temps déterminé, pour échanger de nouvelles idées.

Étape 6: Laisser les élèves choisir la meilleure solution au problème.

Étape 7: Inviter les élèves à choisir la solution la plus originale.

Étape 8: Appliquer au problème la solution retenue par le groupe.

**Marche à suivre pour développer le talent à la prise de décision**

L'enseignant voit à ce que les élèves apprennent:

- à considérer et à analyser ensemble les différents aspects d'une situation
- à examiner les décisions possibles et à voir les pour et les contre de chacune d'elles
- à évaluer chaque argument
- à parvenir à une décision
- à défendre la décision prise

(Le rôle de l'enseignant est de présenter des situations amenant les étudiants à prendre des décisions.)

**Marche à suivre pour développer le talent à la planification**

Il n'y a pas de marche à suivre comme telle. L'enseignant a à créer des situations que les étudiants doivent développer. Pour ce faire, il lui faut les impliquer dans des activités de planification diverses et flexibles, allant de simples à complexes. Exemples: préparer un budget; établir un horaire; dessiner un graphique rassemblant des informations; planifier une fête d'école en tenant compte des erreurs d'une fête précédente.

**Marche à suivre pour développer le talent à la prévision**

- présenter une situation hypothétique
- demander aux élèves d'imaginer les effets d'une telle situation
- demander aux élèves sur quels événements ils s'appuient pour faire des prédictions relativement à la situation donnée
- les interroger sur les conditions nécessaires à la réalisation de ces prédictions, puis leur faire dire en quoi ces conditions sont nécessaires
- les amener à imaginer le résultat le plus probable de cette situation hypothétique, et à dire pourquoi ils pensent ainsi.

**Marche à suivre pour développer le talent à la communication**

L'enseignant imagine des situations stimulant l'expression, la communication, situations à l'intérieur desquelles l'élève est invité à communiquer avec un auditoire et à analyser ce faisant l'efficacité de ses communications. L'enseignant demande à l'élève: de résumer l'histoire de...; de décrire ce qu'on ressent vis-à-vis d'une situation donnée; d'exprimer la joie qu'on ressent à peindre une toile; et quoi encore.

5. **Activités**

L'application en classe du modèle de Taylor se fait par deux types d'activités:

. des activités (indépendantes les unes des autres) destinées à développer ou à renforcer un talent en particulier;

. des activités (reliées entre elles ou indépendantes les unes des autres) destinées à développer ou à renforcer l'ensemble des différents talents.

<u>Exemples d'activités (Maker, 1982) destinées à développer ou à renforcer un talent en particulier.</u>

Talent créateur

Inventer un jeu; imaginer de nouvelles utilisations à des objets familiers; créer un objet d'art qui exprime une émotion.

Talent à la prise de décision

Décider de la fin d'une histoire; décider de l'endroit où on aimerait vivre; décider des actions à entreprendre pour infléchir une loi considérée comme injuste; décider de la liste des personnes les plus susceptibles d'être invitées à une conférence sur la paix; décider des effets personnels à prendre pour un séjour de deux semaines à la mer, à supposer qu'on doive se limiter à une seule petite valise.

Talent à la planification

Planifier les activités d'une journée et évaluer cette planification en fin de journée; planifier une fête; en planifier une autre à partir des erreurs de la première; organiser un voyage de classe.

Talent à la prédiction

Prédire ce qui pourrait se passer dans le monde dans vingt ans, dans cinquante ans, et dire pourquoi; prédire les conséquences de certains progrès scientifiques.

Talent à la communication

Décrire un objet par le seul toucher; indiquer le chemin à une personne aveugle; imaginer des symboles universels pouvant être utilisés par tous; envoyer un message à quelqu'un sans avoir recours aux mots ou aux gestes; envoyer à quelqu'un un message qui ne puisse être compris par quiconque d'autre.

* * * * * * * * * * * * * * *

Exemples d'activités destinées à développer ou à renforcer l'ensemble des différents talents.

("Du fait d'une grande sécheresse menaçant les récoltes de blé, que doit faire le Canada pour pourvoir à ses besoins?")

Talent créateur

Les élèves imaginent diverses solutions.

Talent à la prise de décision

Le groupe décide de la meilleure solution.

Talent à la planification

Le groupe planifie l'application de la solution.

Talent à la prédiction

Le groupe imagine les effets de la solution retenue, telle qu'appliquée.

Talent à la communication

La solution retenue et sa mise en application sont communiquées à un auditoire et défendues.

**6. Évaluation de l'application en classe de l'approche des talents multiples**

Cette évaluation se fait en procédant à la réalisation de nouveaux profils individuels, qu'on superpose aux profils antérieurs.

On aura également recours à des questionnaires maison destinés à sonder l'opinion des élèves sur les fruits de l'approche.

CONCLUSION

Les modèles d'enrichissement de Parnes et de Taylor comportent de nombreux avantages, entre autres:

- d'être généralisables à tout groupe bien identifié;
- d'élargir, voire de diversifier les contenus scolaires en y introduisant des éléments de la réalité socio-économique, écologique, politique;
- de faire appel à des processus d'apprentissage et à des niveaux de pensée allant du plus simple au plus complexe. Les élèves doués ou talentueux y trouvent leur compte;
- de promouvoir un rapport enseignant-enseigné à l'inverse des attitudes traditionnelles, rapport qui incite l'élève à une plus grande responsabilité.

BIBLIOGRAPHIE


BIONDI, A. (1973). **The creative process**. D.O.K. Publishers, Buffalo.

BLOUIN, J., MANTRINO, J.J. (1985). **Le marché du travail des années 90: quelques aperçus**. Ministère de l'Éducation, Québec.

BOTTON, M. (1980). **50 fiches de créativité appliquée**. Organisation, Paris.

EBERLE, B. (1974). **Classroom cue cards for cultivating multiple talents**. D.O.K. Publishers, Buffalo.

EBERLE, B. (1971). **Games for imagination development**. D.O.K. Publishers, Buffalo.

EBERLE, B., STANISH, B. (1980). **C.P.S. for kids: a ressource book for teaching creative problem-solving to children**. D.O.K. Publishers, Buffalo.

MAYER, C.J. (1982). **Teaching models in education of the gifted**. Aspen Systems Corporation, Rockville, Maryland.

OSBORN, A.F. (1963). **Applied imagination**. Scribner's, New York.

PARÉ, A. (1977). **Créativité et pédagogie ouverte**. Nouveaux horizons pédagogiques, Montréal.

PARNES, S.J. (1977). Guiding creative action. **The Gifted Child Quarterly**, 460-472.

PARNES, S.J., NOLLER, R., BIONDI, A. (1976). **A guide to creative action**. Scribner's, New York.

TAYLOR, C.W. (1968). The multiple talent approach. **The Instructor**, 27, 77, 142, 144, 146.

TAYLOR, C.W. (1968). Be talent developers as well as knowledge dispensers. **Today's Education**, 57, 67-69.

TORRANCE, E.P. (1962). **Guiding creative talent**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

ANNEXE A

GUIDE D'AUTO-FORMATION DES ENSEIGA[illegible]

À L'APPLICATION EN CLASSE DU MODÈLE DE PA[illegible]

ÉTAPE PRÉPARATOIRE

Définition du problème à résoudre, de la solution à améliorer.

. Quel est votre problème? (Dites de quoi il s'agit; précisez ce que vous voulez éclaircir, ce qui vous ennuie.)

________________________________________

________________________________________

________________________________________

________________________________________

. Qu'avez-vous l'intention de faire pour résoudre le problème?

________________________________________

________________________________________

________________________________________

________________________________________

. Précisez. Qu'avez-vous <u>le plus</u> l'intention de faire pour résoudre le problème?

________________________________________

________________________________________

________________________________________

________________________________________

ÉTAPE NO 1

Identification des faits concernant le problème à résoudre, la situation à améliorer.

. Votre problème, qui concerne-t-il?

Que s'est-il passé exactement?

Quand cela s'est-il passé?

Où cela s'est-il passé?

Comment cela risque-t-il d'évoluer?

Qu'est-ce qui fait que cela vous ennuie tant?

ÉTAPE NO 2

Définition plus précise du problème à résoudre, de la situation à améliorer.

. Revoyez ce que vous avez le plus l'intention de faire pour résoudre le problème.

.Est-ce là toujours votre intention?

ÉTAPE NO 3

Recherche de solutions au problème, de façons d'améliorer la situation.

. Comment allez-vous vous y prendre pour résoudre le problème? Comment allez-vous mettre votre dessein à exécution? Avancez différentes solutions en utilisant la technique du S.C.A.M.P.E.R.

. Retenez les cinq meilleures solutions.

## ÉTAPE NO 4

Choix de la meilleure solution.

. Déterminez des critères vous permettant de comparer entre elles les cinq meilleures solutions.

. Laquelle de ces cinq solutions retenez-vous finalement?

## ÉTAPE NO 5

Élaboration d'un plan pour appliquer la solution retenue.

. Élaborez votre plan à partir des questions suivantes:

- Qui dois-je informer de ma solution?
- Qui pourrait s'opposer à l'application de ma solution?
- Sur qui puis-je compter pour m'aider à appliquer ma solution?
- Quand dois-je commencer à appliquer ma solution?
- De quel type de matériel ai-je besoin pour appliquer ma solution?

ANNEXE 8

EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'ENRICHISSEMENT (PARNES)

| ÉTAPES | ACTIVITÉS (exercices) | BUTS DES ACTIVITÉS |
|---|---|---|
| **ÉTAPE PRÉPARATOIRE**<br>Prise de conscience du problème | - L'enseignant demande aux élèves d'imaginer des problèmes à résoudre, des situations à améliorer.<br>- L'enseignant, après avoir tracé une ligne verticale au tableau, inscrit à gauche les problèmes à résoudre, et à droite les solutions proposées.<br>- L'enseignant invite les élèves à sélectionner le problème le plus urgent. | - Amener les élèves à voir qu'il existe des problèmes difficiles à résoudre. |
| **ÉTAPE I**<br>Établissement des faits | - Les élèves font des entrevues. Par exemple, un élève jouant le rôle de journaliste interview un pair jouant le rôle d'une vedette du sport. (On utilise des questions ouvertes.)<br>- Les élèves font un court résumé de l'entrevue. | - Entraîner les élèves à rassembler des données, des informations, et à retenir les plus importantes. |

| ÉTAPES | ACTIVITÉS (exercices) | BUTS DES ACTIVITÉS |
|---|---|---|
| **ÉTAPE II**<br><br>Identification du problème | - L'enseignant expose une situation comme celle-ci: un rendez-vous est fixé à l'arrêt d'autobus jouxtant l'école, à 8:30 h., pour une visite de groupe au jardin botanique; un seul élève s'y présente: il patiente durant plus d'une demi-heure, puis rentre chez lui.<br><br>- L'enseignant invite les élèves à imaginer ce qui a bien pu se passer.<br><br>- De toutes les choses ayant pu se passer, on retient celle qui s'est vraisemblablement passée. | - Resituer la situation dans une perspective plus large.<br><br>- Appréhender les différentes composantes d'un problème, d'une situation. |
| **ÉTAPE III**<br><br>Recherche de solutions | - L'enseignant expose une situation fictive: un élève de la classe dont le nom porte à rire voudrait bien que cela cesse.<br><br>- D'accord avec lui, ses pairs envisagent toutes les solutions possibles. | - Amener les élèves à produire le plus d'idées possible, des plus conventionnelles aux moins conventionnelles. |

| ÉTAPES | ACTIVITÉS (exercices) | BUTS DES ACTIVITÉS |
|---|---|---|
| **ÉTAPE IV**<br><br>Choix de la solution | - L'enseignant aide ses élèves à choisir un projet de fin d'année. Ces derniers peuvent choisir entre:<br><br>1. une visite à Ottawa<br>2. la réalisation d'une pièce de théâtre<br>3. une fête à l'école<br>4. une randonnée à bicyclette | - Entraîner les élèves à évaluer des solutions à partir de critères. |

| Critères / Solutions | Vite organisé | Intéresse tout le monde | Ne coûte pas cher | Demande peu de ressources | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

1. Chaque solution est ainsi cotée :
   - 3 = très bonne
   - 2 = moyenne
   - 1 = faible
2. Est retenue la solution la mieux cotée.

| ÉTAPES | ACTIVITÉS (exercices) | BUTS DES ACTIVITÉS |
| --- | --- | --- |
| **ÉTAPE V**<br><br>Application de la solution | - L'enseignant propose une situation fictive:<br>"Un élève de la classe trouve injuste de devoir aller au lit, le soir, à la même heure que ses deux frères cadets."<br><br>- Quelle solution de rechange cet élève lésé propose-t-il? Comment va-t-il faire accepter sa solution à ses parents? | - Une solution à un problème peut affecter des personnes, modifier des conditions. Le but de l'exercice est de sensibiliser l'élève aux effets sur l'entourage de l'application d'une solution. |

**Déjà parus dans la collection DOUANCE (C.É.C.M.):**

- Actes du premier colloque national au Québec sur la douance, 1984.
- **La classe-ressource: une formule de services adaptée aux besoins des élèves doués ou talentueux,** par Line Massé, 1985.
- **Comment répondre aux besoins des élèves doués dans l'école régulière,** par Line Massé, 1985. (Cinq cahiers).
- **La créativité à l'école primaire: une habileté à développer,** par Hélène Boudreau, 1984. (Cahier et fiches).
- **Les élèves doués: une clientèle négligée,** par Line Massé, 1984. (Vidéogramme et guide d'accompagnement).
- **La recherche autonome: une approche à privilégier avec les élèves doués du primaire,** par Line Massé, 1984.
- **La recherche autonome: une approche à privilégier avec les élèves doués du secondaire,** par Carole Morelli, 1985. (Quatre cahiers).
- **L'organisation fonctionnelle de la classe,** par Aline Meinier et Georges Ouellet, 1986.
- **Les centres d'apprentissage auto-gérés pour élèves doués,** par Christiane Drolet, Ann-Zoé Trahan, Line Massé, Luc Longtin et Georges Ouellet, 1986. (Deux cahiers).
- **Identification des élèves doués et talentueux par leurs pairs: une approche sociométrique,** par Marcel St-Jacques, 1986.
- **Les services aux élèves doués ou talentueux, un guide pour le perfectionnement des enseignants** par M. Pontbriand et al.

LE BUREAU DE RESSOURCES EN DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET EN CONSULTATION PERSONNELLE EST TOUJOURS HEUREUX DE RECEVOIR LES APPRÉCIATIONS ET LES COMMENTAIRES DES LECTEURS DE SES PUBLICATIONS.

POUR COMMANDER OU S'INFORMER,
S'ADRESSER A:

GEORGES OUELLET
C.É.C.M.
3737 est, rue Sherbrooke
Montréal, Québec
H1X 3B3

TÉL.: (514) 598-6359